

教授＝学習過程における発生－構造的 method (II)

太田 祐周

前論文でその枠組を明らかにしたように、ルイ・ノーの説く発生－構造的 method は、教授＝学習過程のこれまでの様々な組織形態の発展の全体を通観して、その教育方法としての意義と長短を明らかにした上で、更に一層本質的な発展の方向を探究しようとするものである。教師の立場を絶対視して、生徒をその視点からの単なる対象と見做す教師中心主義的な伝統的方法が、第三人称教育として限定されて批判されただけではない。対照的に生徒に教育の主体の位置を与えて、その活動を何よりも尊重する児童中心主義的な新教育運動を、第一人称教育と捉えることによってその強調点と同時に限界をあらわにする。そこから、教師も生徒も共に主体として、教授＝学習過程におけるそれぞれ独自の役割を果たすことによって、相互に密接な交換関係に入る第二人称教育が提唱されるのである。教授機能と学習機能、教師としての活動と生徒としての活動とが相互に媒介し合う弁証法的関係を開拓して行くところに、発生－構造的 method が成立する。

その方法が「発生的」である点において、ノーはピアジェの大きな影響のもとにある。子どもの成長の中に見出される「自然の歩み」を明らかにしようとする『エミール』におけるルソーの問題提起を、始めて科学的に実証したのがピアジェの仕事であり、近代教育思想の根幹を実験的に解明するのに成功したものである。ということができよう。それは、「バラバラ

の心的活動を一つの論理的構造に組織化する」働きとして考えられる「^{オペレーション}操作」概念によって、心的発達を段階的に分析し分類するものである。それぞれの段階において生ずる論理構造をシェマと呼び、そのシェマによって外界を把握し認識すると見るが、その働きを同化として捉える。

そのシェマで同化し得ない外界に対してはシェマを作り直す調節の作用を想定することによって、この過程を外界との均衡化の過程と見做すのである。教育はこの均衡化の過程を促進することであり、その意味で発達段階に即した教育であって始めて効果を上げることができると考えられる。従って、知的発達は同化と調節の働きによって均衡状態に至る過程そのものによって促されるというピアジェの心理学理論に基礎をおく教授方略は、均衡化型教授方法とすることができる。

教授法上、均衡化理論は三つの強調点をもっている。先ず外界を同化するシェマ、ないしこのシェマを構造とする発達段階や思考形態に即応した教材を提示することが必要である。次に今度は逆に外界に適応する調節作用を促進する教材、言い換えれば子どもの現在の知的水準より一段高い水準の教材を与えることが、これに劣らず必要である。発達の現状に即すると同時に、他方これを引き上げるという二重の働きかけが、発達の機構を促進し開発するものとしての教育の作用構造をなすのである。自然な性向に即する安定した知

的発達が確保されると同時に、より低い論理的観点と対決する認知的葛藤によって一気に上昇し高まる発達水準が達成されるのである。これは、子どもの中に不均衡状態を作り出すことによって、より高い均衡状態へと進ませることであるが、この均衡化の過程自体は各人の心的過程として、教育による外からの操作をこえており、子ども自身の発達水準に依存するものと見做されるのである。つまりピアジェは生物学的研究に基く自然科学者として発想しており、教育という外的働きかけを強調する技術的自然科学者の考え方に重大な疑惑を表明しているわけである。「知能の発達は、その過程が家庭教育や学校教育によって利用され促進されることが出来るが、それらの教育から生じるのではなく、逆にすべての教育の有効性のための前提にして且つ必要条件をなしているという意味で、自然的すなわち自生的過程に属する」⁽¹⁾、と。

これに対してヴィゴツキーは力強い批判を展開する。学令期の子どもの自然的発達と見られるものの中には、就学前の時期における教育の結果そのものの現われが見られると言うのである。人間は、一つの文化を選択するのでなく、ある文化の中に生み込まれる。文化は人間にとって特殊な学習の対象と見られる。動物の個体の適応的变化として学習が定義されるとすれば、人間が歴史的に形成された先行世代の人びとの能力を個体の活動の中で再生産する過程があるのであって、これは教育作用のもとにおかれる文化の獲得過程として、特に区別して習得と定義さるべきものとする。ヴィゴツキーは「高次心理機能の発達史」の研究において、「発達の文化・歴史理論」を提唱した。それによれば、行動の発達には生物学的自然的タイプと文化的歴史的タイプの二つが区別される。後者は前者の中にその自然的起源をもつが、言語的思考や論理的記憶・概念形成・随意的注意・意志等の高次心理機能は、行動の文化的発達の重要な部分をなす。高次心理機能において中心的役割を担うのは、人工的に作り出された刺激手段

としての記号である言葉とその用い方である。

行動の基礎は刺激－反応の法則であるから、子どもが自分の行動を制御するためには、刺激体系とくに外から与えられる社会的な力としての言葉の習得が必要である。言葉とその意味は、先ず他人にとって客観的に存在するものであり、その後子どもにとっても存在し始める。授業場面などで見られる大人と子どもの言語的コミュニケーションの基本形態は、後になって子どもの心理的機能となる。ヴィゴツキーは、この言葉による社会的文化的関係の中での子どもの知的発達に、二つの水準を区別する。子どもが独力で問題解決をすることができる「現在の発達水準」と、教えられることによって始めて問題解決ができるようになる「援助された水準」とであり、この二つの水準の間の領域が特に「最近接発達領域」と呼ばれる。現在の発達水準を超える教育によって作り出された最近接領域は、子どもの中に内面化されることによって、新しい現在の発達水準となるのである。行動の発達において、後続の高次の発達段階は先行の低次の発達段階を含みつつ否定するという関係に立つであろう。ヴィゴツキーは、子どもの知的発達における言葉の役割と、教授＝学習という構造をなす教育の役割とを強調するのである。ピアジェが自然な発達を強調するのに対し、ヴィゴツキーは意図的な教育の効力を重視するわけである。⁽²⁾またガニエの「累積学習モデル」はピアジェと対照的な発達観を示し、オースベルの「有意味言語学習」の原理は知識の組織的教授の意義を強調するものとして、ピアジェの生物学的傾向への批判の意味を帯びている。

自然的な内的発達を強調する立場と、意図的な外的教育を重視する立場との対立があるわけであり、この点をおさえてルイ・ノーは、発生的である点でピアジェの自然的発達理論によりつつ、構造的である点でこれへの批判としての意図的教育理論を組合わせて、生徒の発達への促進と教師による高度な知識の習得の支援とを同時に遂行しようとして発生－

構造的方法を提案していると見るができる。彼の理論にピアジェへの傾斜が見られるとしても、これをどう乗り越えようとしているかが注目される場所である。以下この問題点を深め究めるという形で、特に動機づけの問題と学習活動の集団化の問題に焦点をあてて、ノーの方法とその意義を明らかにしたいと考える。

IV. 学習の力学

いかなる活動も力動性^{ダイナミック}を必要とする。力動性とは、一つのエネルギーと一つの方向づけとして定義される。心理の分野では、力動性は動機づけ^{モチベーション}から生まれる。動機づけとは、生物を活動させる何らかの理知的で意識的な力を示唆する。動機づけの概念は、意識的動機^{モティーフ}、無意識的原動力、生物学的起源の欲求や衝動、環境並びに主体自身からその心理的機能や表象との関係で出てくる刺激への情動的反作用等を包含している。動機づけは個人に内在する力として、彼自身の中に、対象や状況に対する活動を方向づけ持続させる一つの緊張を創り出すのである。教授計画は、学習させる予定の内容の全体を意味するから、そのために必要な活動の基礎をなす動機づけを生徒の中に生じさせることを、その課題とするであろう。⁽³⁾その際ルイ・ノーは、教師中心的教育と児童中心的教育との二つの場合に分けて考察するのを便宜とする。

A. 教師中心的教育における生徒の動機づけ

教師に中心をおく教育においては、動機づけは根本的な問題にはならない。活動は、すべてではないとしても本質的なものである限りは、イニシアティブを取って過程を指導する教師に帰属する。生徒は外部から形を与えられるので、その欲求や目標は重視されない。目標は、生徒を大人の状態に向かって準備しようとする制度としての目標だけである。ために目標は子どもにとって余りにも遠く、その子どもとしての生活と関係がなく、未来は

現在からは見通せない。この未来をめざす目標は、従って子どもの現在の活動を動機づけることは出来ないであろう。しかも子どもはその社会的位置によって義務づけられる活動に従事しなければならないのであるから、この教育方法が専念するのは動機づけでも原動力^{モティーフ}でもなく、動機である。大人は命令し、子供は実行する。子供の活動の基礎は服従の義務にあるのである。そして義務を言う人は規則や規則違反を言い、制裁に根拠を与える。社会の名において、教師は裁き罰するのである。ところが教師は、罰する権利は持つとしても、この権利を賞を以て報いる権利と釣り合わせなければその力を発揮することできない。レベルの低いこの力動性は、競争と魅力という二つの方法で以て高めようとするのである。

(1) 制裁とは、物質的あるいは精神的な報酬ないし処罰を意味する。一方を求め他方を避けるように活動を方向づける欲求と恐れとが、活動源となる。

条件づけにおける強化は、賞罰の効果以外の何ものでもない。個々人のイニシアティブに対する環境の反作用によって、個々人の行為の中から、世界を支配する法則に合致するものが選り出される。即ち自然罰が、自発的学習と呼びうるものを選び分けるのである。しつけは、制裁や賞罰を基礎として組織され、安定した自動的な反応を賞によって強化し、それ以外の反応を罰によって禁止するのである。快の魅力と不快の嫌悪とは、前者を繰返し後者を避けようとする願望を呼び起す。自然的制裁の次元にとどまり、快適な結果と不快な結果が客観的必然によって区別されている限りは、行為選択のシステムは正常でもあれば効果的でもあるであろう。個人の生命か身体の安全が危険にさらされる場合だけが例外である。

然るに賞罰の選択が教育者のイニシアティブにだけ委ねられる場合には、システムは極めて危険なものになる恐れがある。しつけの場合、本性に無縁な行為や経験の浅い行為を

「接木する」⁽⁴⁾ことを意味するところから、このことは明らかになる。概念の学習にまで進んだ時、強化が教師の裁量に任されると、生徒の表象は教師の提示する表象のままに従ってしまう危険があるであろう。その上、強化が惹き起す感情的な価値付与や価値貶下のため、判断が情動的なものに依存することになる危険もある。このことは、条件づけによる教え込みの過程のいずれにおいても観察されるところである。

制裁は教授＝学習過程においては、認識に対する生徒の基本的関係に対して、外的な原動力となることしか出来ない。賞罰は認識の欲求と直接のつながりを持ちえないが、認識の欲求の満足こそ子どもを無知から解放するからである。快感を得させるのは報酬であって認識ではなく、不快を感じさせるのは罰であって無知ではない。そこで行為を方向づけているのは不満や不快であって、行為を力動化することができるような欲求の満足ではない。それは、認識の制御に人工的に結びつけられただけの快感の追求ないしは苦痛の回避にすぎない。それは仕事を苦役に変え、自由な労働者を疎外された作業者にするものに外ならない。

人間の行為に対する環境の反作用である自然的制裁は必然の道具であるが、それ以外の制裁は権威の道具となる。制裁は、人間によって人間に対して行使される限り、客観的拘束ではなく意図的強制行為を意味する。その場合問題になるのはもはや動機づけではなく、敵対関係であるか闘争状況における力関係である。しかし現代の社会における風習の進歩は、制裁から實際上あらゆる現実的効力を取り除いた。子どもの保護と子どもへの尊敬の名において、物質的刑罰とくに体罰は禁ぜられた。物質的報酬はお菓子の時代をすぎると、内容選択と資金調達という難問を生ずる。道徳的制裁はもはや効果がなく、名誉の賞典は、それを受ける身を除くと、人を動かす力を失った。この幻滅は子ども時代をも把えてしまったので、制裁を受けた行為に責任があるの

は生徒かそれとも学校かが問題にならなくなり、懲戒は事実上名誉毀損の性格を損じた。無論善や真が問題である時には、規則違反は教育的介入の理由となるけれども、介入は違反した本人による自覚や反省や責任意識へと方向づけられるのである。自由に選んで或る事実の原因や作り手となる場合、人はその事実に対する責任がある。責任観念において目指すべきは、罪状であるよりも、主体の自己自身との和解であり、抑圧的威嚇であるよりも、元気を回復させる活動であろう。制裁そのものの中には、真の原動力も本物の動機づけも見出しえないことは明らかである。

(2) 負けまいとのせり合いである競争を意味する *émulation* は、ライバルという語意の *emulus* という語源に見られるように、知識に関する成績や能率や活動において、互いに比肩し合い乗り越え合うために個人が行う努力を示唆している。

競争の心理的基礎としては、或いは手本に同一化することによって手本に匹敵しようとする欲望としての嘆賞ないし模倣、或いは他から区別され他に勝ると判断されたいという拮抗ないし優越の欲望、或いは物質的・精神的対象を我がものとするために他に打ち勝とうとする張り合い、或いは更に無条件に闘争性や闘争本能などが考えられるであろう。それは、獲得しようとする対象によってではなく、その対象を他人よりも多く、また他人に先んじて我がものとしようとする行為によって、特徴づけられる。

教授場面において学習活動の力動源として利用される競争は、格付けや階層制を導き出す。値踏みや報酬という利益、賛辞や賞与、作品や業績の掲示等による名誉上の差別。しかしこの栄誉や収益への競争において格付けの変化は殆んど起らず、対抗するのはクラスで3・4人の生徒に限られ、他の生徒は引き立て役という漠とした役割の中で混じり合ってしまう。従って競争は、一緒に混じり合いたいという欲求を持たない人しか動機づけることができず、他の多くの人びとの氣力を失

わせるといふ重大な危険を伴うのである。⁽⁶⁾

現在は競争社会であり、競争は避け難い。競争を教室に導入することは、生徒をやがて出会う状況に対して準備することだと言うことは出来るとしても、こうして闘争行動を発達させ、対立・敵対関係の中で嫉妬心を引き起し、敗者の中に任務の放棄や反抗という反作用を生じさせて、敗者の社会的同化を危険にさらすと同時に、社会的勝利を得る力を持っているという幻想によって、勝者の社会的同化をも危険にさらしているのである。相互扶助や協同の行動の発達は妨げられ、不正な行動が刺戟されてはいないか。更には主体が成長するにつれて競争への関心は位置をかえて、社会的成功があらゆる種類の社会外的成功に向っての競争の重要性を大部分失わせてしまうのである。しかも競争は制裁の場合と同じく、認識に到達するためではなく、他人を追い越す手段として認識を利用するという、目的のずれを生ずる。こうして競争は勤勉な活動からその真正の意味を取り去り、もっと多くもっと深く知るためではなく、もっとよく格付けされるために学習するという事態を生ずる。格付けのために演技したら、演技の性質は犠牲にされることを、スポーツマンは知っている。目的におけるこの墮落は、勉強に何をもたらすであろうか。

今日スポーツにおいて、対抗・選抜・格付けへの熱中は甚だしい。経済的競争に至っては、理想視さえされている。学校においても競争に訴えない方が矛盾しているであろうか。しかし学校の目的は自惚れでも利益でもなく、知識への到達に当って不平等を減ずることであろう。社会財は分配によってこそ増す。競争の刺激以外の道が探らるべきであろう。他方競争を手段とする教育は、ひたすら結果だけを問題にして、その結果が得られた条件を考慮しないので、社会が取るべきであろう不平等の責任を、個々人に帰することになる。不平等を減少させるべき学校が、競争によって不平等を認可し増大させているのである。

(3) 競争の場合、力動性の源泉は活動主体

の内部にあるのに対し、魅力に関しては、力動性の源泉が活動主体の外に位置する。魅力は、事物や活動の性質から来る。生徒に提案される事物や活動は、その自然な性質によってか、人から与えられた性質によって魅力的なのであり、そのことによってその活動が開始され、その事物に焦点が合わされるのである。事物や活動はまた、その性質から発する力を表現するとき人を引きつけるのであり、引きつけられる人がその快感を表明するとき魅力的なのである。

認識は多くの人を引きつけるとしても、それに至る道は常に魅力的であるわけではなく、しばしば快よりも苦を感じさせる。しかも今日知識は、昔よりも多くの人に開かれているだけに、またその知識へ導く教育が、望まれるもの以上に課せられるものになっているだけに、その魅惑的な力の一部分を失った。認知的活動自身、他のもっと容易で、もっと楽しみを与える活動との争いにおいて、負けた。モンテーニュが勧めたように、〈肉に砂糖を入れる〉、即ち〈笑いながらの計算〉のように、認識の内容と進め方を人工的に快適なものにする可能性は残っている。苦い盃の縁の蜜、ないし苦い薬を包む糖衣をもってする教育である。しかし蜜や糖衣だけをなめる、即ち演出や遊びやお話だけを記憶にとどめながら、そこに含まれている認識や情報はなおざりにするということが起るのである。

魅力は疎外させる。主体の行動は、魅力に従うとき、その自由なイニシアティブに発せず、対象のしかも本質的でない性質に由来するのである。その性質は、個人の活動をその対象に向わせるためにその対象に与えられたのであり、広告業者は見事にこの間の事情を利用するのである。我々は彼らのために、従順な群衆を予め決定してしまう危険を冒してやる必要は毛頭ない。広告業者は、物質的利益を獲得させるために、人間を変えようとする。教育においては、人間が自らを変えるのを助けるために、精神的利益を獲得させようとする。我々は故に同じ手段に訴えることは

出来ない。エネルギーは主体の中にしかありえないのに、魅力はまさに主体の外に位置づけられるのである。⁽⁶⁾これこそ、生徒の活動そのものを通して知識を発見することを強く勧めた機能主義的教育学が、正しく理解したこととして、ノーの注目を受けるのである。

B. 生徒に中心をおく教育における動機づけ

このモデルは、心理的機能の生物学的機能への同化、並びに活動の決定要因としての欲求の優位を主張する機能主義に基いて、活動の優位を強調する活動主義から来ている。このパースペクティブにおいては、認識はそれ自身としての目的を持たない。我々が学習するのは、ただ認識するためではなく、また活動する仕方を知るためでもある。我々が活動するのは適応するためであり、我々が環境に適応する必要は活動を生じさせる欲求を創り出し、活動は認識を生むのである。

(1) 欲求は不満足ないし欠如の現われであり、生物と環境との適応における均衡の破れから生じる。均衡の破れは、生物と環境の変化から引き起される。不均衡が重大であるほど、欲求は苦しく、活動を強く開始させ方向づける。しかし活動の決定要因としての欲求の強さとその自覚との間に、常に関係があるわけではない。この生物学的欲求は新陳代謝の変化に結びついていて、認知的次元においても事態が同じかどうかは問題である。既に動物においても観察されているように、まさしく認識の欲求が存在するが、生物学的欲求と等質であるという蓋然性は乏しい。認識の欲求はまた、それを満足させようとする活動を強く決定するという蓋然性も少ない。それは無視してよいものではないとしても、高々認知活動に有利な傾向という形での一つの態度しか生むことができないと見られる。組織的学習に達するためには、認知活動は最初から目に見えない困難を乗り越えねばならない。この困難こそ欲求を創り出すのであるが、この欲求自体は別の秩序に属し、感情的に感じられるよりも、理知的に体験されるも

のである。機能主義的教育学は、適応の必要が生じさせる生物学的欲求にのみ訴えようとする場合、教育を虚構と遊戯の中に迷い込ませる幻想となる恐れがある。進んだ歴史的文化的社会にあっては、青少年の死活にかかわる欲求は、大人たちによって引き受けられ受け止められるのでなければならない。しかしこの教育学が興味に訴えようとする時、すべてが変ってくるのである。

(2) ^{アンテレ}興味とは、「重要なもの、ある物に打ち込ませること、その物が注意を惹きつけること」⁽⁷⁾を意味する。Claparède は、「ある反応の活性化を引き起すもの」と呼び、「ただ欲求だけでも対象だけでもなく、欲求との関係における対象」⁽⁸⁾から生れるものとした。興味は、主体とその欲求の中だけにも、対象とその性質の中だけにもない。主体の欲求と対象の性質との間の関係の中でのみ、興味は発展するのである。教師中心の教授といえども、重要と認めた知識に対する関心を創り出そうとする。しかし勉強対象の性質を、生徒が感ずる欲求との関係に置こうとはしないのである。クラペレドの定義は、欲求という生物学的なものから、欲求と対象との関係という知的なものへ移行することを可能にする。興味の概念は、様々な形式と水準をとるこの関係以外のものを意味しないのである。

動物にも人間にも共通な欲求に結びついた初歩の生物学的関心と、対象や活動に期待される物質的・知的・情緒的満足から生れる高度な美的・道徳的・社会的関心とが区別される。成長に伴う興味の進化について考察した Hubert によれば⁽⁹⁾、幼年期のうちは興味は有機的・情動的であり、1～3才では運動・知覚及び言語によって、3～7才では遊戯的運動・遊び一般・イメージ・フィクション・神話によって、7～11才の児童期では技術的及び社会的能力の構築・個人的関係の組織・具体的論理関係の形成によって、そして前思春期では興味は情動的となり遊戯主義と支配の欲求によって、支配され特徴づけられる。その後、児童期の技術的・社会的・論理的興味

が新しい局面を見出し、形式的水準にまで高まる。それは文化への興味の時代、社会性と抽象的知的性格の時代である。

興味は年令と共に進化するが、年令がその進歩の唯一の決定要因ではない。環境の多様に変化する効果を考慮しなければならない。環境は、それが提示するモデル、それが及ぼす圧力、それが引き起す刺激や、また主体が働きかける対象、その対象の価値の増減等によって、主体の欲求と憧憬を方向づけ、構造化するのである。要するに興味は、年令と共に、また個人としてのそれぞれの時期と共に、そして物質的・社会的環境と共に、変る。興味に基づく教育学は、これら三系列の要因を無視できない。このことはしかし、生徒の興味を常に反映させねばならないと言う意味ではない。時には或る興味を批判して、別の興味を対立させねばならないこともある。子どもが一つの興味にだけ根付かせられるのではなく、習慣となった興味とは別の興味に心を開くのはよいことである。そのためには教育は、根づきと根こぎとの交代という弁証法的構造⁽¹⁰⁾を樹立せねばならないであろう。

興味は学習活動には欠くことが出来ない。興味は、仕事の質を改善し、屈しない努力を導くからである。無関心は疲れやまどろみや過労を生じ、逆に疲れは興味の低下を招く。教授状況において興味を問題にしないと、子どもは自分の外に指示を求め、自分の仕事の真の意味を見落す習慣に陥るであろう。抽象的学問に対する単なる尊敬から努力することを子どもに求めると、子どもが大人でないことを、そして大人の世界に通用している価値には、子どもにとっては別の価値が対応するのだということを、忘れることになる。そのとき学科は、どんな内在的興味にも結びつけられないので、子どもの自発的興味、特に遊びの欲求との葛藤に入る。そこで教師は時どき状況に人工的に貼り付けられた興味に訴えるのであるが、興味は内部から感ぜられるものである⁽¹¹⁾以上、挑発された興味とは自己矛盾であろうと、ノーは考えるのである。遊び

を含む子どもの欲求や興味から出発することは、子どもを無理に自発的興味に従わせようとするのではなく、学ばせようと思うことを子どもの生活に結びつけ直すことを意味する。学校は、そのプログラムがめざす未来の目標を、子どもの現存する興味に変換しなければならない。学校が形式上は伝統的であり内容上は百科辞典的である教授によって消滅させるか満腹させるかしない限り、子どもの好奇心は実に生き生きしており、知ろうとする欲望は本物である。ただ子どもはその好奇心を直ちに満足させようと望むので、学校式学習がとる形式は、子どもにとっては苦しい廻り道、その有用性が理解されないだけ退屈な迂回と見える。そのため、満たされぬ好奇心は、無関心や逆方向の力動性にとって代られることになる。

(3) 遊びは子どもの生活にとって必要である。遊びはくかの如くに、の領域であるから、子どもは現実世界の適応によっては得られぬ満足を遊びの中に見出す。その理由で遊びはその上、情緒的均衡と知的発達因子となるのである。しかし遊びは、家事をしたり庭の手入れをするなどの客観的形式をとる時でさえ、現実と虚構や夢との間にある。遊びが勉強としては失格である理由である。現実的なものの働きは、そこでは幻想的な構成によって圧倒されてしまうからであり、加えて遊びは、遊ぶこと以外の何の役にも立たない場合にのみ、遊びであるからである。遊びは、遊びを超える目的に従属させられる瞬間から、仕事に変る。多分楽しくて面白いのだけれど、やはり仕事であって遊びではないのである。遊びはそれ自体内的原動力をもった活動であるから、教育的遊びという概念は不安定で曖昧なものであって、遊びの概念の上に教育の概念を接木することによって、遊びの概念を変質させてしまっている。遊ぶための遊びが問題でなく、その上教育するというものであって、学習活動として秩序づけられた遊びというダイナミックから、子どものために利益を得させようと望む雑種の活動が問題となっ

ているのである。それは自然に反する不安定な結合であって、教育的になりすぎれば遊びであることをやめ、遊びのままでありすぎれば教育的になることは出来なくなるであろう。

(4) 教授を、子どもの生活に結びつけた欲求に基礎づけることが次の問題であるが、そのためには、学習内容に関してどんな欲求に結びつけ直すかを知ることが問題であり、欲求に関してはそれを満足させる性質のものを認知的内容の中に探することが問題である。Cousinet が調査したところでは、この欲求は活動の対象よりも、活動そのものに関係する⁽¹²⁾。子どもは自己を表現し、デッサンし、構成しようと欲するが、学校が子どもに提案する領域に関わってではなくそうすることを欲するのであり、これが第一の困難となる。第二の困難として、子どもの生活に中心をおく興味は、子どもが属する集団の興味や表象や習慣を再生産しがちであることによって、子どもを環境の中に閉じこめ、他の世界へと開かないということが起る。子どもはどうして、自分の知らないことについて関心を持つことが出来るか。第三に、子どもの生活に焦点づけられる興味は、子どもを子ども時代の中に閉じ込めることによって、子ども時代が何時までもそこにとどまてはいられない状態であること⁽¹³⁾を確認させないでしまうという問題がある。結局、子どもの興味の現われる順序と、すべての学習がその有効性のために取らねばならない客観的秩序とを、如何にして和解させるかと言うことである。ルイ・ノーの見るところでは、新教育の理論家の大半は、Montessori や Decroly のように教授大系の内的組織^{システム}によってか、Dewey や Freinet のように勉強の共同管理的組織によってか、この困難を蔽い隠すのに努めているのである。Cousinet や Lobrot のように全面的に子どもの上に中心を置く計画の極限にまで行く人びとは、認知学習を学校での活動としては第二位の乃至は任意の目標にまで引き下げてしまう⁽¹⁴⁾であろう。畢竟、新教育の計画には、未来を先取するという次元が欠けて

いると見做されるのである⁽¹⁵⁾。

C. 動機づけに関する発生－構造的視点

教育は、その遠大な目的を考慮せずしては組織され得ない。一日、一学期、一学年の目標も、一生の見通しの中に位置づけられてこそ意味をもつ。しかもその目標の実現に当っては、将来の大人としての生活と大きな関わりを持たない子どもの生活という実現に連れ戻されるのである。しかしすべては生成の中にあり、青少年の勉強に適した動機づけの源泉が見出されるのはこの生成の中にである。生成は、一つは現実的で、他は未来に関わる二つの次元に従って発展するものとして、ノーは分析するのである。

(1) 動機づけの現実的次元においては、主体の願望が主体の活動を引き起し、その活動の結果によってこの願望の力動性が維持される。子どもは、幻想的な遊びから客観的模倣の遊びに至るまで遊びの時に現われるように、力強く有能であろうとするけれども、その現実の状態や位置からすれば力弱く助けを必要とする存在である。子どもは保護後見のもとにあるが、競争遊びや困難に打ち勝つ遊びでのように自己の確立を求める。この自己確立の欲求が満されないと、個人人格の発達には阻害される。勉強は子どもに対しても青年に対しても、イニシアティブを回復させる征服の喜びや、冒険を伴う発見の喜びを与えることができるであろう。

第一の課題は同化^{アシミレーション}と、理解の力動性を打ちたてることである。生徒の使う手段で把握できる内容だけを提示するという同化の原則は、勉強の成功を保証する。成功は喜びを生み、喜びは運動^{アコモダシオン}を発生させる。

第二に調節^{アコモダシオン}と、進歩の力動性の確立である。実際上調節のない同化はなく、両者を分けるのは分析上の便宜にすぎない。同化が理解の喜びを得させるとすれば、出会う対象や状況の新しさのために必要とされるのが調節である。新しさは対象や状況に対する興味を生むが、成功した調節は、困難を乗り越えて

進歩したという喜びをもたらす。この過程がよく機能する時、一種の循環的反作用として、主体自身に変化するという喜びを生む調節の努力が確立される。

第三は適応と、成功の力動性を確立する課題である。同化と調節という二つの力動性が相互に発達させ合うためには、その底にあるプロセスの成功が不可欠である。乗り越え難い失敗は努力の意気込みを失わせ、反復する失敗は企図の意欲を干上らせる。提示される内容が同化できるものであると同時に、調節が可能であるように困難度を少しずつ上げて行くことが必要であろう。失敗の経験よりも成功の経験をより多く持つことが望まれるが、易しすぎる練習や時宜を得ない助力もまた避けねばならない。低評価の疑いや、自分の勝利についての疑いを持たせてはならないからである。

同化は支配を目ざし、調節は止揚^{デバスマン}を意味する。適応としての知識の獲得は、征服に当る。勝利と征服は遊びの原動力であり、勉学活動をも遊びのような内的原動力をもった活動にすることが課題であろう。これは活動のエネルギーを、活動自体と、活動に見出される満足との中に求めることである。求められるのは、好成績を収める征服としての教育、無知と無能に対する勝利によって獲得される力の教育である。力への欲求は、遊びにおける手柄やスポーツの記録の原動力であり、学校での活動の原動力となることが期待される。

(2) 未来を見越す次元においては、教育の計画が問題である。ノーは「計画の教育学」として、教育活動計画を取り上げる⁽¹⁶⁾。人は自分のために明確な目標を定め、それを実現する手段を得ようと努めるが、子どもの場合、大人の示唆によったり、大人と協調してのイニシアティブが必要である。そのイニシアティブは、一群の生徒を動員して、その目的達成の願望を力動化する多彩な教育活動を生じさせる。この教育活動計画の目標は、現実的なものとして生徒の力量の範囲にとどまり、その管理が本質的に生徒たちのイニシアティ

ヴに依存する程度に応じて、教育的である。その目標は、活動に必要な知識の複数学科性を発見するものであると同時に、計画や管理、協働や分配、連帯や責任について実験することを青少年たちに許すのである。この目標にとっての主たる問題は、資金調達の問題と、この教育の全体が必要とする時間の問題である。

このような方略に基くと同時に、自己計画 *projet de soi* の中に未来をめざしての力動性を探求するものとして、発生—構造的方法は扱えられる。計画とは本来意図に基く自己計画であり、教育活動計画は自己計画を離れてはありえないものである。ところが実際の教育は多く自己計画の概念を無視している。生徒は軟らかい蠟のように可塑的なものであるから、しつけるだけでよいとする考えが教授活動の根底にある。実際の生徒は、反対しながら従い、教えられることに異議を表し、手を出すことが許されていないものを求める傾向を持っているのに、順応主義を期待される。要するに一致を期待しながら不一致を確認するのであるが、生徒における自己の独創的実現の約束であるこの不一致の表明を、窒息させてはならない。自己計画に基く教育とは、一致と不一致、文化遺産の寄与と独創的な自己主張、社会的計画と個人的計画とを、弁証法的に接続し総合するものとして考えられているのである。

子ども時代の自己計画は、経験を把握する時間的枠組を欠くので、短期のものである。自己像は現実形態のもとに凝結し、自己計画は出来ない。同一化と役割遊びを通して自己イメージとたわむれ、将来なるだろうものの予告の形で自己像を描くが、そこには手段の探究も実現プランもないから、本当の計画にはならない。しかし子どもは少しずつ大人になる生成変化の中で、自己計画の延長を可能にするものとしての大人について学ぶ。子ども時代を通じて計画は、成長することへの欲求と拒否とのアンビバランスで構成される⁽¹⁷⁾。子どもは一方で強く自由に独立的にな

ることを求めるが、同時に心配や負担といった大人の苦しみのない現在の状態を選んだり、小児期に逆もどりして得られる感情的満足を求めたりする。

故に教育にとっての問題は、子どもを助けて、すぎ去った年代から離れさせ、未来へ向っての方向づけを助長することである。この方向づけだけが、生命の進路として自然である。成長は断絶と連続、永続と変化であるから、一方で古いものと新しいものとの間に打ち立てられるべき不可欠の断絶について、教育は自覚させなければならない。同時に發生的方法が勧めるところでは、教授は、情報の付加によって認識が進歩するのを見せることによって、連続性を確保しなければならない⁽¹⁸⁾。

子ども時代を通じて長期的自己計画は不安定なものであって、フィクションか夢の類いに属するけれども、子どもは自分の行為、自分にとっての架空の及び実際の役割を通して、自分を個人として構成して行く。この点で重要なことは、学業活動がこの構成作用の決定要因として入って来て、生徒に自分を試し、自分の力を測ることを可能にすることである。このような経験からして子どもは、達成できると自己評価している成績水準である憧憬水準と、成功と失敗による先行水準の修正を通して獲得される期待水準とを、同時に構成することになる⁽¹⁹⁾。ここで避けるべきは、人格を凝結させる恐れがあるすべてのものである。

時間を合理的に組織し、個々のケースを可能なものの全体との関連で理解し、自己計画が真の生活プランとなるように、仮説的－演繹的に推論することが可能になるのは、思春期である。この変化は、主体と学校及びその教育計画との関係を深く修正する。思春期は、急速で深い生物学的変化を基盤にしての新しい身体的・知的可能性、新しい欲求や理想、及び他者や社会への関係の把え直しの時期である。主体が自分の中に感ずる変化は、主体自身の将来についての考え方を生々しいものにする。そこで、可能なものの全体の形式的取

扱いを通じて、意志の訓練の源でもあれば協働の道具ともなる生活プランが組織される⁽²⁰⁾。個人的な価値付けと社会的な協働という二重の目標の組織である。なぜなら青年は一方でまだ適応し切れない世界を変化させようとすると同時に、他方発見したばかりの観念の論理的操作や形式主義に夢中になっているからである⁽²¹⁾。

学校は児童期以上に、生徒と学習内容との間だけでなく、個人計画と教授計画中の社会的要求との間で、調停に努めねばならない。各生徒は、自分のすることとそのための努力に一つの意味を見出さねばならないが、概念の習得状況として示される直接の成績の中に生徒が見出す意味と喜びとは、必ず自己を強化するであろう。勉学対象の習得は、自己計画の実現を意味するものとして自覚させることが大切である。

最後に、自己計画と教育計画との関係がどうあるべきかが問題である。先ず違いや不一致の点から見て行くと、子どもがその成功でもって自己を主張するのを許すためには、イニシアティブの自由と自発性を尊重しなければならないが、それが容易なのは初等教育においてである。勉学が進むにつれて学習内容は構造化されるので、その論理的首尾一貫性を求めて次第に選択から幻想を取り除いて行く。各教科はその内的論理をもっていて、学習計画を統制して行く。プログラム学習よりも柔軟な手続きに従って、生徒に期待される行動を明らかにして行く目標教育学が、この点で大きな示唆を与えるであろう⁽²²⁾。目標を定め、漸進的段階に沿って分類した後、目標とされる学習の有用性や難しさ、及び段階的処理の必要性を説明しながら、その目標について生徒たちと討議するのである。

しかしこれだけでは、力動性を確保するのに十分ではない。Dewey が指摘したように、勉学内容が現実の問題に関係があることに気付くためには、ある困難が生徒自身の困難として、彼の経験の中で生じ、彼自身の目的に達するために乗り越えねばならない障害とし

て、現われねばならない⁽²³⁾。子ども時代の基本的な経験は生成と自己構成の経験であるから、乗り越えることに外ならない成長の力動性と未来への緊張である自己計画の中に、学習の力動性が探られねばならないのである。単に慣習的で形式的な理想が問題ではない。生徒自身の計画の土台をなしているく自我の潜勢力の確認において、生徒はその障害の中にこそ自己確立の手段を見出すのである。デューイの説明によれば、自我が遙かな目的を自らに示すとき欲求と努力は一つであるが、理想とそれに達するための条件との間に対立がある時、二つのものとして姿を現わすのである。Rogersもまた、自我の拡張要求とその障害との出会いの力動的性格について強調している。

ルイ・ノーは学習活動の力動性を、教育状況の本質的な四つの極である生徒とその目標、学習内容とそれを決定する教育目的との間の相互作用の中に求めている⁽²⁴⁾。生徒は自分についての理想像である自己計画を構築してその実現に努めるが、その際の経験や客観状況はこの自己計画をたえず組織し直させる。学校が提示する学習内容は、生徒の期待や願望や目標との関連で情動的構造化を受ける。初期のうち認知的内容が興味をわかせない理由である。学校の提案する目標が、自然に遊びに向けられる子どもの欲求や熱望に呼応することは稀である。学業内容は遊びと同じ可能性を示すことによって強化される必要がある。遊びの中に認められる自己主張を利するか妨げるかによって、目標や内容は価値を増減する。逆に教育の目標や内容は、手段を与え、興味を起させ、困難を伴い、成功や失敗を結果すること自体を通じて、自己計画の発展や変容に貢献するのである。教育計画の遠い目的との直接の関係に生徒が立つことが出来るためには、個人計画のリレーに頼ることが必要であろう。生徒が勉強するのは、学校のためでも教師のためでもない、第一に自分自身のため行動と自己実現の手段を得るためであることを、生徒自身が理解することが

大切である。このことが理解されたとき始めて、他人との関係においてのみ十分に自己を実現するものであることと、同時に生徒自身もまた利益を受けるところの教育の社会的目的とを、理解させることができるのである。教育の目的や目標が学習の個人計画と関係づけられる時、生徒はその個人計画の構成要素としてその目的や目標を同化するのである。自己であろうとし、自己をかかものとして確立しようとする計画は、最も幼い子ども時代以来現存し、生活プランの中心に位置する。こうして、常に未来のものである教育の目的を、生徒の現実の興味に変換しようとする「新教育」の構想を実現するかなめとなるのは、自己計画への訴えに外ならないと、ルイ・ノーは結論するのである。

V. 教授＝学習過程の社会的構造

教育の場は、長いあいだ教師の一方的で支配的な指導によって統制され、支配－服従的な社会構造をなして来たが、生徒の独自性と自己活動が強調されるにつれて、教師と生徒との関係が柔軟なものになると同時に、同じ学習活動に従うものとしての生徒間の多様で密接な関係が注目され開発されるに至った。本質的に社会的な存在である人間は、それぞれ個人としての考え方を保持しながら、その所属集団の大きな影響下にあり、大勢としてはその集団の方向に沿って動くので、この事実を分析し、その仕組みを一層効果的に発展させるような構成の方法や形態を開発することが望まれている。Lewinが指摘したように⁽²⁵⁾、個人の態度を個人による説得によって変化させることは非常に難しいが、集団ぐるみで変化させることは比較的容易であるとするれば、これまでの教師中心の指導方法は変らざるを得ないであろう。人間性の実現にとって効果的な集団状況を設定することは、教育にとって極めて重要な課題となっていると言えよう。教授＝学習過程の社会的構造を、その発展の全体から考察することによって、そ

の将来への方向づけを見出したいとノーは考えるのである。

A. 同時教授

これは、一人の教師がふつうークラスの実員に当る被教育者の全体、時には大学の講義でのようにより大きな全体に向う、古典的な教授状況である。

(1) 説明形式による場合には、同時教授は未分化のままである。教師は、聴衆全体に話しかけるのであって、個々人とはどんな関係も作ってはならない。すべての者に同時に同じ情報をもたらすのである。しかし一人一人の生徒にとっては、コミュニケーションの効果の程度には違いがあるであろう。

(2) 説明と質問が交代する場合は、個人的活動を刺激する余地がある。教師は、何かを提示したり、質問したり、活動させたりするために、話しかける。質問する時、質問は生徒全体に向けられる。各生徒は、自分に関係があると感じ、反省し、答を準備する。次に、誰か一人に不意に話しかける。出来るだけ多くの生徒を動かすために、この型の介入をくり返す。そこで導かれる各生徒の作業は、全体に利益をもたらすと考えられるのである。

(3) 同時性は個人性を考慮することを許すと考えられる。すべての生徒を同じ速さで進ませることは難しい。よく出来てすばやい生徒が、能力の劣る者の困難やつまづきを、自分の発言で蔽い隠してしまう危険がある。従って表面的な質問で満足せず、組織的で深化した調節によって処理することが望まれる。同時教授での指導計画の展開は、最も遅い者、事毎にひっかかる者に合わせて決める必要がある。説明と質問を交代させて生徒たちの参加を図ると、よく出来て早い子が出来が悪く遅い子を連れて行くので、クラスはある同質性を保持することができる。そのため教師は、介入を先行介入の結果に適応させるのがよい。一般的には、生徒の75%が内容を同化したことを確かめたら、次の内容に移ってもよい。しかし理解した者の答が、理解しなかった者

の困難を蔽い隠すところから、同質性はしばしば幻想的なものに終るのである。同時教授に効果的について来させるためには、生徒・内容・時期および勉強時間によって変り得る質問を、選ぶことが必要である。75%の規則は、その系として、誰も失敗のままには棄ておかないという規則を必要とする⁽²⁶⁾。そのためには、二つの継起する内容が部分的に相互に重なり合うような進行を設け、特に一番遅れている者にとって共通の部分を開発するのがよい。既に理解している者には、自分の理解の程を確認する機会となるのである。また周期的訂正は、ある人たちの遅れを取戻すもう一つの手段である。しかし困難をかかえている者の指導は、同時性の原則に違反することを要求し、その生徒たちを励まし助けるために特別の活動を提案することを要求する。同時教授の対極にある個別教授が要請される所以である。

B. 個別教授

教授を個別化するとは、教授を各個人、乃至その個人を規定している特性の全体に適応させることである。

(1) 個人学習は同時学習のもとでも存在するので、個別化された学習と同義ではない。選択可能な活動、自由なテキストや自由なデッサンを提案したり、質問に当っては質問を生徒の力に適應させ、各生徒固有の困難を発見しようと努める度合に応じて、個別化が成立する。

(2) 作業の個別化の心理学的根拠として、すべての個人は、多少なりとも肉体的心理的性格の関係において、他の個人と異なる⁽²⁷⁾ということがある。発生的に決定された体格上の違い、環境の作用と結びついた性格の違い、知的発達の違いがあり、各タイプはそれ固有の特徴に適した教育を必要とする。教育学的弁証法は、神経質な人と多血質な人、情熱的な人と冷静な人とでは同じでないし、知的発達のリズムは、体格上の与件や環境の刺激や支援と共に変る。諸概念の理解の順序自体は

すべての人にとってほぼ恒常的であるが、理解に達した年齢は各個人で同じではない。あるクラスに対して、年齢が同じだからと言って、同じ手段を公準として提起することはできない。感情の発達にとっても事は同じである。象徴化・概念化・推理・表現・記憶など知性の構成要素は、各個人で変り得る。同一主体が違ったテストで得た得点がプロフィールとして示されるべき所以である。個人と同様グループにおいても、作業のリズム・集中力・疲労への抵抗・努力後の回復等において、平等性を見出されないのである⁽²⁸⁾。

(3) こういう違いのすべてに対する配慮が、学習の個別化として現われる。Debesseによれば、「広い意味で教授を個別化するとは、教授を同時に、子どもの年齢、その知的能力、その性格及び生き方に適応させることである」⁽²⁹⁾。違いとしては、気質・性格・適性といった個人間的違いと、活動に応じての能力・作業リズム及び疲れ易さといった個人内的違いとがあるが、強調すべきものとしては、能率水準、獲得した経験や知識の統御、作業リズム、疲労性、成否への反応などであると言われる。

(4) 学習の個別化の様式としては、個人プラン、プラン、プロジェクト・メソッド、カード作業、プログラム学習およびコンピュータ学習があげられる。

個人プランの組織としては、各生徒は一ないし数個の学科からなる個人的学習プランを受けとる。日々プランから年間プランに至る、期限によって異なる種類の違いがある。

プランは、ドルトン・プランの着想に発する試みである。教授は先ず、共通の基幹部分とオプションとの区別を通して、個別化される。共通の基幹は、すべての個人にとって必要な知識からなる。オプションは、理論面ないし実践面における深化に関する知識および美化に関する知識を対象とする。指導計画はさまざまな部門に分割され、それぞれ一人の教師に委ねられる。各部門で習得さるべき知識は、年単位、月単位、週単位の計画として

生徒に示される。生徒は教師と一緒にそのプランを検討し討議する。次いで計画の一定時間の部分の検討を約束することによって、教師といわば契約を結ぶ。生徒たちは、学年によってではなく、各部門での自分のレベルに呼応するグループによって、結合させられる。毎朝教師は、自分のグループの活動を組織し、毎晩その活動を点検する。生徒は自分の学習成果の修正に立ち会うのであるが、達成成果は図表の上に記録され、学科や学習計画の中での生徒やグループの位置を何時でも知ることが出来るようになっている。このプランの組織のためには、目標教育学が多くの支援をなしうるであろうと、ノーは指摘している。この方法は個々の生徒の発達のリズムと学習のリズムを尊重するので、各人は自分の力に応じて進むことが出来る。一番遅れている者も留年を強いられることはない。新学期の時、前学年末に残した所で契約をやり直すのである。この方法は、「前進的に且つ至る処で導入することが出来る。それは集団的方法と組み合わせることが出来る」⁽³⁰⁾。この方法の難点は文字作業に場所を与えすぎ、個人間関係を減少させすぎ、生徒の創造活動を窒息させるどころにあると、ノーは指摘している。

これらの難点に應えることが出来るのが、機能主義的発想に基づくプロジェクト・メソッドである。教授過程は、子どもの自発的活動の発達に立脚する。木材や金属での構築、料理、歴史再現、工場見学といった遠くを見通す自身の目標の実現に向けて、子どもの努力が順序づけられる。個人的活動に場を与えるこのプロジェクトは次つぎと拡行って、次第にカリキュラムの全体を包含するに至る。この方法は、柔軟であるためには、広大な教養や強力な処理能力とともに発達課題の認識を、教師に要求する⁽³¹⁾。

カード方式は既になんかなり長い伝統をもっており、1920年代のアメリカでのウィネトカ・プラン⁽³²⁾に始まり、フランスでFreinetがその方法の中に取り入れた⁽³³⁾。あらゆる概念のために、その習得過程と、それが含む思考上

の困難ないし指導上の誤りとを、組織的実験と臨床的観察とによって把えようと努める。集めた記録の助けをかりて、子どもの学習の仕方に一步一步ついて行くのである。各段階でカードの整理が行われ、それらのカードの全体でもって、これまでの観察で明らかにされたプロセスを構成し直し、とぎれ目のない一続きの連続をうち立てようとする。あらゆる過程のために、内容を簡潔に分析してそのプランを把えさせ、対応するカードの分類を生徒に示すと、このプランに対応する一連のカードを通覧して、各生徒は、自分のリズムで勉強するのである。このカードの組み合わせは、よく出来る生徒がその知識を深化し完成し拡大する時間をもつ間、一番遅れているのが欠くべからざる最小限度の知識を同化することができるような組織になっている。答の点検は、教師によってか、一連の練習カードを二度やり直す自己訂正カード・ボックスの助けによってか、行われる。しかしこの自己訂正カードシステムは一般化されなかった。生徒はいつも、カードを答として早まって参照するという誘惑にかられるし、もっと重大なことには、生徒は自分の答が正しいか間違ったかを確かめることしか出来ない。しかも間違った時、いつ道をそれたか、なぜ間違ったか、把握が困難なのである。他方このシステムは教師－生徒関係を最小限に切りつめる傾向があるのに、教師がそのやり方を修正し、生徒たちに理解できるものにすることができるのは、生徒たちとの対談によるのである。結局カードシステムは、他の場合と同様、教師のパーソナリティと教育状況の性格とを反映するので、転移が困難なのである。

このカード方式と似た原則に立つのが、プログラム学習である。しかし条件づけ心理学や情報理論ならびに言語学の寄与によって、更にはコンピュータへ向うテクノロジーの多様な方策によって、より組織化され豊かにされている。生産コストのため、プログラムは広範に普及されるためには規格化されねばならないが、個別化の可能性は規格化と反比例

する。Skinnerタイプの単一シーケンス的プログラムと、Crowderタイプの複数シーケンス的プログラムとの二種があるが、前者は勉強のリズムしか個別化できず、後者もさまざまな偶発事態の全体に対しては開かれ得ない、予め作り上げられた網の目の中での個別化を可能にするのである。

コンピュータに訴える場合、興味深い見通しを開くので、大量の生徒に授業を分配し、教育関係のシミュレーションを狙い、教材を自分の選ぶ順序とリズムでプログラム化し、グループの生徒の答を保存しておいて各人の違ったやり口を比較することができるであろうと、ノーは見ている⁽³⁴⁾

C. グループ学習

教授＝学習過程の構造を高度に社会化しようとする試みとして、ノーは学習単位としてのグループと社会単位としてのグループとに分けて考察している。

(1) 学習単位としてのグループ

共通の学習のために同一水準のメンバーを結合する単位としてグループを考える水準別グループ編成は、一方で中位の者に目安を置くため上位と下位の者に犠牲を強いる異質学習集団の欠陥を修正すると同時に、他方で不平等を軽減するよりも強調する水も洩らさぬ手順を踏む階層的構造の欠陥を修正する性質をもっている。これは特に、国語と外国語と数学の基本三学科のための異質混淆の全体的構造と、この三学科にも水準別グループ編成を導入して個々の生徒の多様性に適応した分化的構造との間の連関を図ろうとする。能力の同質性に依じて、学科ごとに三グループに分けるが、グループにおける生徒の数は学科ごとに変る。グループに配分される生徒の位置は、必ずしも全学科で同一ではない。この組織の目的は、授業の条件をすべての生徒にとって同一のものとするにある。それぞれ24人の生徒から成る三学級の生徒を、それぞれ程度のちがう三グループに組織する。a) 実員は例えば上位グループに28、中位グループ

プに24、下位グループに20。b) ある学科に割当てられる時間は上位グループで4時間、中位グループで5時間、下位グループで6時間。c) 単元の通過時間は上位グループで12週、中位グループで15週、下位グループで18週。d) 学習内容の質的構成としては、下位グループは不可欠のものだけにし、他のグループには拡大と深化の練習を課す。指導方法上は、中下位のグループには直観的授業を与え、上位グループは高水準の抽象と形式主義に向わせる⁽³⁵⁾。——水準別グループ編成は、差異を認めてこれに対応しようとするものであるが、生徒たちを分離させるものではない。とは言えこの尺度は、違いを減らすよりも強調することにならないとは言えない。例えば、出来ない生徒に長時間の勉強を強いることによって、彼らが持てない休息のための時間を、更にはある知識を深め別の知識を習得するための時間を、よく出来る生徒には与えることになる。他方、指導上扱いの違いは知的発達における違いを導き、よく出来る生徒においては推理や形式主義への適性を強調し、出来ない生徒にあっては機械仕掛や直観的解決への傾向を強調する危険があるであろう。

(2) 社会単位としてのグループ

社会心理学が研究するようなグループであり、班組織である。実員は3人から8人までと変るが、最適は5人と見做される。持続期間に関する制限はなく、相対的に長い安定の時期を通じて、感情的なつながりの基礎の上に、同年令としての諸要素が結びつく。学校段階や精神的水準の問題は余り関係がない。適性や才能が、グループへの出入りを決定する要素となっている。

課題を与える前に、班の形成を押しつけない。課題こそグループ編成を引き起すのであって、8才から可能になる行動の相互的調節がその条件となっている。個々人が離れたままでは最後までやりとおせられない仕事が、集団形成を引き起すのである。そのプロセスが始まったなら、仕事は、孤立して実施される課題の並列の中にはないことを注意し、協

議と活動の計画化の重要性を教えねばならない。班活動は、討議や活動計画を伴う協議、並びに行為の相互調節と課題の分配を伴う協働への、参加者を形成する。しかしまたそこに、班活動の弱点と危険がある。グループは、個人の調和的発達よりもグループとしての最大限の能率をめざすから、各参加者をその優れている領域に入らせ、うまく行かない領域から引き離すので、生徒が最も成功する分野での過剰学習と、困難を感じる分野での低発達とを伴う或る専門化を結果する恐れがある。これは不均衡を減らすよりも増すものであって、職業的な専門化の時期が来る前には危険なことだと言わねばならないであろう⁽³⁶⁾。

(3) 討論の場としてのグループと社会認知的葛藤。同じ鎖の長さが、その線としての形が変化する場合、保存されると見る子どもと、変ると見る子どもとの間にある葛藤の問題である。そこで生ずる討論の間に、非保存派が遂に保存の事実を発見し理解するに至る一方、保存派に対して向けられた反撥や抵抗そのものが、保存派自身において既に習得されている概念の深化を助けるのである。社会的相互作用は、程度の違う個人間の対立を通して生み出される場合、好ましい結果を生ずることが観察されている⁽³⁷⁾。少くとも概念の次元では、最も進んでいる者の最も進んでいない者の水準への後退の危険は非常に少ないと見られるので、特に科学関係学科において、またあらゆる年令において、討論に訴えることの利点が示唆されるのである。

D. 相互教授 (相互学習)

生徒たちがお互いの間で教え合うことであるが、その様式は幾つかの形を取り得る。

(1) モニター・システム

一人の生徒が、既に自分は知っているが、グループはまだ学んでいないことを、教師の責任と権威のもとに教えることである。イギリスの学校で1798年以来、BellとLancasterによって導入されたものである。大勢の生徒が集まっている非常に広い教室の真中に幾つかの

机がおかれ、壁に沿って両側に幾グループかの生徒たちがモニターの指導下にある。欄干に囲まれた高い教壇の上で、教師は棒と呼び子を代る代る用いて、甲板上の船長のように授業の全体を指揮していたという。8時から10時まで教師は助教たちのために特別授業をするので、学校は10時に始まるのである。このシステムは先進国では19世紀末には組織形態としては捨てられたが、教師の欠乏した時代に膨大な量の生徒に読・書・算を教えることを可能にした⁽³⁸⁾。今日も発展途上国ではなお有効性を失わない。助教法は、グループ同士を互いに孤立させておくので、教師の監督によっても、行き過ぎや間違いの発見も矯正も困難である。助教自身、その仕事によって、もっと精神を豊かにするための時間を無駄にするのである。

(2) 生徒たち自身の説明や談話

新教育によって、特に子どもの興味に基づく授業における実践方式の一つとして勧められたものである。自分の経験を発表したり、実生活でか書物でか自分の研究の対象となった情報を提供するために、生徒ないしそのグループに発言権を与えるのである。しかし発表する生徒は活動的だが、聞かされる方は欠点の甚だ多い教師の講義に立ち会わされる仕儀となる。だからこの活動は、分析－総合－表現の練習としてか、それとも興味の始動装置としてしか、価値がないので、十分な授業を構成することはできない。

(3) 子どもの作製する教科書

フレネは、人の気持ちを離れ離れにするイデオロギーを運搬するとして伝統的教科書を批判し、子どもの経験からの寄与に基づき、教育運動の組織体自身によって刊行された書物でもって、これに代えることを提案している。しかし子どもの集団が収集して来るのは単に生の素材であって、大人が初め地方のレベルで、次いで組織の中心機構において強力に介入して、念入りに仕上げねばならないと考えられるのであって、その結果産み出されたものに、生徒の仲間による授業という独自の形

態を見ることは出来ないであろうと、ノーは批判している⁽³⁹⁾。

(4) グループ活動における相互教授

Lobrot が「制度的教育学」の名のもとに打ち出したグループ学習の形態にあつては、教師の権力は、知識の習得に当ってさえ廃棄される。目標や目標に達する方法を決定するのは生徒たちである。このような状況においては、教師と生徒との弁証法的関係は、自我と他者との弁証法によって置き換えられる。即ち各人は、自分自身から出発するからこそ関わりを持ち、他人に支えられているからこそ助けられるのである。この条件において、相互教授の過程は日常的なものである。そこで各人は認知次元においてさえも、他人に働きかけて彼を変えようと努めるのである⁽⁴⁰⁾。

ロブローの前にCousinetは、「グループ自由学習の方法」⁽⁴¹⁾でもって、似た教授システムを創造していた。彼によれば伝統的教授関係は、理解している者の考えと、理解せず他人に説明して貰った者の考えとの異質性によって、強調される。教師は、生徒の一人ひとりの非理解の状態を理解し、自分自身が理解する前の状態と理解するために取ったやり方を思い出す必要がある。それが出来ないと、教師はただ単に自分の理解を語ることによって説明しようと試みるが、生徒には得るところがないであろう。なぜなら、教師が聞かせようとすることを理解するためには、問題ないし考え方を既に理解している要があるからである。従って説明は、理解した者によってではなく、理解しつつある者によって与えられる方が望ましいであろう。その際は、まだ理解していない者に、自分の理解の仕方を、話して聞かせるのではなく実行させることになるからである。「これはグループ学習の長所の一つである。各人は他人に、自分の理解しつつあることを説明し、彼が与える説明とともに彼が受ける説明によって、理解を完成するのである」⁽⁴²⁾。

(5) 相互教授の価値と欠陥

相互教授の特殊な有効性として、教える者

の精神構造や言語、表象は、教える者が大人でない時の方が、教えられる者のそれに似て来る。その場合学習の経験や困難の記憶は、教える者であっても未だ非常に最近のものであり、その知識は比較的抽象度の低いままであり、教えられる者の同化の構造により近いのである。相互教授はまた、生徒に物事を理解させる難しさが自身の知識の不十分さを自覚させ、その知識を今のとは別の形で表現し直させることによって、教える者自身にとっても有効なものであると言えよう。しかし弱点もまた同様に現実的である。教える者は、教える内容を、教えられる者の多様な反応に適應させて、変化や置き換えを行うことが出来るほど十分には、自分の教えることを支配し切っていない。また口頭ないし文字での説明を準備するに当って、困難を予想するのに必要なだけの知識形成や教育経験を欠いているのである。以上のような考察に基づく時、相互教授の方式を制度化するよりも、グループのメンバー同士の非形式的な相互扶助を自発的に行わせる方がより好ましいであろうと、ノーは結論するのである⁽⁴³⁾。

以上のようにその所論を見てくると、ノーはこれまでの教授＝学習過程におけるさまざまな指導方法上の試みの歴史を整理し直すことを通じて、彼自身の説く発生－構造的な方法の教育学的必然性を論証しようと努めているものと言えよう。その際特に伝統的方法と新教育の主張とを鋭角的に对照させることによって、両者の長短を比較的に弁別して、両者の綜合の必然性を明確にすることに力点をおいている。いわば実践的工夫を通してよりよい教育方法を発見しようという直観的ないし実験的方法ではなく、何よりも新しい教育理論の形成をめざして、その構成のための論理を強力に構築しようとする論理的方法に訴えているところに、ノーの論旨の特徴があると見る事が出来る。弁証法概念の導入は、このような歴史的な分析による論理の探求という方法の、ある意味で避け難い結果であ

ったとも言えよう。そこから、論旨の展開にダイナミックな生動性が見られることになった。

先ず伝統的方法における教授活動を伝達作用と規定した上で、教授活動そのものは通念に反して知識の伝達としては定義されないものと判定する。発生心理学の教えるところから従って、ある知識を獲得するとはその知識を自己のパーソナリティに統合、同化することであって、そのために各人はその知識を自身の思考活動の中で構築し直さねばならないと考えるのである。従って知識の獲得には、イニシアティブや危険の克服、誤りの修正といった主体に属する活動を必要とするのであって、この主体に対して行使される活動が問題を解決させるのではないと見做されるのである。

とは言え新教育が考えるように生徒はすべてを独力で発見することはできないし、またその必要もない。社会は特に学校を媒介として、何世紀にもわたって蓄積されて来た経験や文化を、意のままにすることが出来るからである。この間の関係の確認から、ノーの発生－構造的な方法は提案されるのである。

各人は知識に対して、それを構成し直すという責任をもつが、それは発達過程に対応する表象や行動の構造の変形を通じて行われる。従って教えるとは、この表象や行動の構造が生徒の活動のレベルで取る具体的な形において、洗練度の低い構造から洗練度の高い構造へ移ることを可能にする心的発生過程の必要に答えるのに専念することであろう⁽⁴⁴⁾。表象や行動の構造の変形自体は、与えられる情報に適應しこの情報を構成し直すために主体が行う活動の産物に外ならない。

教授＝学習過程を構成するのは、提示される概念の洗練水準と、その概念に取り組む者の発達水準との間に打樹てられるべき関係であると見られる。この関係は生徒の活動に依存し、教授は学習の欲求への応答として定義されるが、生徒はその思考作用でもって働きかけようとする素材を自ら獲得する可能性を常

に持つわけではなく、学ぶ者に必要な情報をもたらすものとして教授活動の本質的必要性は明らかである。学習活動は基本的に生徒自身のものであるが、教授は学習活動を生じさせ、その結果を観察・修正し、場合によってはその活動を方向づけ直すことを意味するであろう。提起される方法は発生的であるから、そこで促進される活動は未来に開かれていなければならないが、それは遠い目的を設定することではなく、未来を現在に統合、同化することであって、この未来を見通す機能はなお教授に属するのである。

学習の力動性も、発生－構造的なものとして把えられる⁽⁴⁵⁾。というのもこの力動性は、学習の内容と見通しを構造化することによって生み出される生徒自身の自己計画の中に源泉をもつと見られるからであり、しかもこの学習の内容と見通しがまた反対にこの自己計画を構造化すると見做されるからである。

真の動機づけは、デューイやクラパレードが指摘するように、主体の欲求と、この欲求を満足させることができる対象の性質との間に認められる関係の中にある。しかし新教育運動の試みはしばしば興味を重んずる余り、何を犠牲にしても興味を起させようとして、効力のない遊戯主義や不毛の子どもっぽい活動に迷い込んだが、生徒はむしろ却って興味をもたされることを望まない。子どもは実際に自分に興味を起させることをしようと欲するのであって、これは全く違ったことであるとノーは強調するのである。子どもは誘惑を嫌い、誘惑を瞞着として軽蔑する。子どもは自分の欲求に応えるものにしか、興味を見出さない。子どもの真の欲求は、大人と同様、存在し、自己を発見し、自己のなすことを通して実存する者たらんとする欲求である。作者であり動因であり、独創的に自己であり、しかもかかるものとして認められること、これこそ子ども・青年・大人の本質的欲求であるという。この認識において、ノーは動機づけの基本的源泉を、成功した試みないし有効な活動におくのである。従って学習を動機づ

けるには、生徒に向って彼自身の能力の範囲内にある活動を提案する一方、勝ち取った成功を強調したり、失敗した場合には必ず成功し得る活動への願いを生じさせたりすることによって、困難度を次第に上げて行くのが望ましいとされる。しかもそのことは、学校が提案する活動を生徒の自己計画に接続させることを通してなされるべきであると言われるのである⁽⁴⁶⁾。

教授＝学習過程の社会的形態に関しては、ノーは同時一斉教授を批判し、相互教授の意義を強調して、そのための自然な条件を作り出すことを重視している。授業の個別化に関しては、生徒の可能性と欲求に授業を適合させる方法を開拓するものとして重視する一方、相違を減らす代りに際立たせる危険にも着目している。グループ学習は、知識と判断の発達という目的のための手段として限定されるべきことを強調し、この関係を逆転しないように警告して、あくまで教授＝学習過程における認知活動の本来性を見失うまいとしている点が注目される⁽⁴⁷⁾。

以上のようなノーの強調点は、知識の伝達と生徒の自己活動の推進という教授＝学習過程における指導方法の二つの典型の総合を追求する彼の姿勢を鮮やかに示して、彼の研究の現代的意義を浮彫りにするものと言えよう。ただ彼の弁証法概念は必ずしも明確なものではなく、論理の構築そのものの表現というよりも、事実の構造の多分に比喩的な説明方式にとどまっていないとは言えないのであって、弁証法概念を安易に使用することは論理の厳密な追求の欠如を蔽い隠す危険なしとしないことは、指摘しておかなければならないことであろう。しかしこのような危険も含めて、教授＝学習過程の創造的な研究に積極的な寄与をなすことの意味は、今日決して少なしとしないのである。教授＝学習活動の技術化ないし機械化が現代テクノロジーの発達の中で推し進められる風潮が強いだけに、一方に偏しないことを高唱するように見えるノーの視点は、十分に示唆的で貴重な意味を帯びるも

のと思われるのである。

〔註〕

- (1) Piaget, J. et Inhelder, B.; La psychologie de l'enfant, P.U.F., Paris, 1975
- (2) ヴィゴツキー, 「思考と言語」, 柴田義松訳, 明治図書, 1962
- (3) Not, L.; Enseigner et faire apprendre, Privat, Toulouse, 1987, p.85
- (4) Ibid., p.87
- (5) Ibid., p.89
- (6) Ibid., p.91
- (7) Foulquié, P. et al.; Dictionnaire de la langue philosophique, P.U.F., Paris, 1962, p.337
- (8) Claparède, E.; L'éducation fonctionnelle, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1958, p.64
- (9) Hubert, R.; La croissance mentale, P.U.F., Paris, 1949
- (10) Not, L.; op. cit., p.93
- (11) Dewey, J.; The School and Society, The University of Chicago Press, Chicago, 19th Impression, 1961, p.47
- (12) Cousinet, R.; Une methode de travail libre par groupe, Cerf, Paris, 1949
- (13) Alain; Propos sur l'éducation, P.U.F., Paris, 14^e édition, 1969, p.5
- (14) Not, L.; Les pédagogies de la connaissance, Privat, Toulouse, 1979, ch III et IV
- (15) Not, L.; Enseigner et faire apprendre, Privat, Toulouse, 1987, p.96
- (16) Ibid., p.98
- (17) Mathon, T. et Zazzo, R.; L'épreuve du Bestiaire, Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, fasc.9, Delachaux et Niestlé, 1964, pp. 39~49
- (18) Not, L.; op. cit., p.100
- (19) Robaye, F.; Niveaux d'aspiration et d'expectation, critères de personnalité, P.U.F., Paris, 1957
- (20) Piaget, J.; Six études de psychologie, Gonthier, Genève, 1964, pp.75~86
- (21) Zazzo, B.; Psychologie différentielle de l'adolescence, P.U.F., Paris, 1966
- (22) Not, L.; op. cit., p.102
- (23) Dewey, J.; Expérience et Education, trad. de M.-A. Carroi, Bourrelier, Paris, 1947, p.87
- (24) Not, L.; op. cit., p.103
- (25) Lewin, K.; 社会科学における場の理論、誠信書房、1956
- (26) Not, L.; op. cit., p.106
- (27) Claparède, E.; op. cit., p.100
- (28) Not, L.; op. cit., p.108
- (29) Debesse, M., in Piéron, H.; Traité de psychologie appliquée, P.U.F., Paris, 1955, IV, p.833
- (30) Palmade, G.; L'évolution des methodes pédagogiques, E.D.F., 1971, p.91
- (31) Not, L.; op. cit., p.110
- (32) Zigliara, J. P.; Les idées pédagogiques de Carleton Washburne, Enfance, n° 4 et 5, 1964, pp.343~356
- (33) Freinet, C.; Pour l'école du peuple, Maspéro, Paris, 1972
- (34) Not, L.; op. cit., p.112
- (35) Ibid, p.115
- (36) Ibid, p.116
- (37) Perret-Clermont, A. N.; La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Peter Lang, Berne, 1979
- Doise, W. et Mugny, G.; Le développement social de l'intelligence, Interéditions, 1981
- (38) Gréard, in Charrier, Ch.; Pédagogie vécue, Nathan, Paris, 18^e ed., 1941, pp.17 et 18
- (39) Not, L.; op. cit., p.118
- (40) Lobrot, M.; La pédagogie institutionnelle, Gauthier-Villars, 1966
- (41) Cousinet, R.; Une methode de travail libre par groupe, Cerf, Paris, 1949
- (42) Cousinet, R.; La vie sociale et le travail par groupes, in Debesse, M. et coll.; Psychologie de l'enfant, 5^e éd, Bourrelier, Paris, 1961
- (43) Not, L.; op. cit., p.120
- (44) Ibid, p.135
- (45) Ibid, p.136
- (46) Ibid, p.137
- (47) Ibid, p.138